

Bernhard Grümme¹

Katholisch-Theologische Fakultät, Ruhr-Universität Bochum

Nicht nur Häkeln und Bingo-Spielen

Das Alter als religionspädagogische Herausforderung

Die Alten werden entdeckt, die Alten bekommen Aufmerksamkeit. Man nehme nur die Werbeindustrie. Die ist ein guter Indikator für gesellschaftliche Trends. Sie zeigen, wie Erwachsene und Alte gesehen werden. Da hat sich viel verändert. Vor 10 Jahren wurden ältere Menschen insbesondere über altersbedingte Beschwerden angesprochen. Schmerzmittel, Zahnersatzpflegemittel und Rentenversicherungspläne beanspruchten die höchste Aufmerksamkeit. Gegenwärtig aber stehen ganz andere Dinge im Mittelpunkt. Reisen, Freizeitgestaltung, Aktivurlaub, Schönheitsoperationen. Hier wird weniger das beinahe zum Klischee erstarrte Bild des rüstigen Rentners bemüht, der mit Häkeln und Bingo sich die noch verbliebene Lebenszeit aufhellt. Die Alten leben selber ihr Leben. Sie gestalten es, sie suchen aus, sie entwickeln sich weiter, sie ler-

¹ Bernhard Grümme, Prof. Dr. theol.: Professor für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum. Studium der Geschichte, Katholischen Theologie und Erziehungswissenschaften, Referendariat, sechsjährige Tätigkeit als Studienrat am Märkischen Gymnasium Hamm, von 2004–2013 Professor für Katholische Theologie/Religionspädagogik an der PH Ludwigsburg, seit 1.4.2013 an der Ruhr-Universität Bochum; Forschungsschwerpunkte: Grundagentheorie der Religionspädagogik, Politische Dimensionen religiösen Lernens, religiöse Bildungstheorien, religionspädagogische Anthropologie.

nen ganz neue Techniken und Medien. Gab es vor Jahren bereits spezielle Handys für Alte, so bietet Apple derzeit Computerkurse speziell für diese Zielgruppe an. Fitnesskurse, Schönheitsoperationen und Wellness für Alte sind Angebote auf einem Markt, der wie kaum ein anderer derzeit expandiert. Bis ins hohe Alter hinein arbeitet man an dem eigenen Körper. Kurz: Alte werden zunehmend als Subjekte ihres eigenen Lebens entdeckt und angesprochen, als Zielgruppe der Werbung, des Konsums, des Lifestyles und weniger als Objekte der Betreuung.

Alte gelten für die Werbeindustrie durchaus als attraktiv, weil sie zumindest in der Mehrzahl große finanzielle Sicherheiten und Möglichkeiten haben. Sicher, es gibt durch den demographischen Wandel immer mehr Alte, was in zunehmendem Maße zu Herausforderungen für die Generationengerechtigkeit, für Pflege und materielle Sicherheit sorgen wird. Aber grundsätzlich kann man sagen, dass das Alter eine eigene Lebensphase ist, die aktiv gelebt und gestaltet wird. Hierfür aber ist mit wachsenden Herausforderungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Lernen und Bildung erforderlich.

Erwachsene und Alte werden damit auch für Lernpsychologie, für Erziehungs- und Bildungswissenschaften zunehmend wichtig. Aber wie? Welche Faktoren sind hierfür besonders relevant? Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Katechese und religiöse Bildung und Erziehung? Hat auch sie sich diesen Herausforderungen zu stellen? Nimmt sie diese wahr? Oder ist mit Schule und Sakramenten Katechese alles getan, weil es danach nicht mehr wesentlich Neues zu lernen gibt? Ein komplexes Feld tut sich auf, das ich in vier Schritten bearbeite. Erstens werde ich Faktoren und Gründe für die Beschäftigung mit den Alten erörtern, dann die Rolle der Erwachsenenbildung diskutieren. Dies gilt es dann im Sinne einer Altenbildung fortzuschreiben, bevor dann abschließend offene Perspektiven skizziert werden.

1. Faktoren und Gründe

Vor allem drei Faktoren machen die Dringlichkeit einer Beschäftigung mit den Erwachsenen und den Alten in Bildungsprozessen besonders deutlich.²

² Vgl. B. Schröder, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012, S. 505–506.

1.1. Beschleunigung

Die Moderne und Spätmoderne ist mit einer eskalierenden Beschleunigung verbunden.³ Alles wird immer schneller, alles wird kurzlebiger. Die Zahl der Innovationen steigt rasant. Wer heute ein Smartphone kauft, weiß im Grunde schon, dass es morgen veraltet ist. Datenträger, die vor fünf Jahren noch funktionierten, können heute von den gegenwärtigen Computern nicht mehr gelesen werden, weil die Programme hierfür nicht mehr existieren. Wissen, was gestern noch kanonische Qualität hatte, gilt heute nicht mehr. Universalgenies wie Leibnitz oder wie Leonardo da Vinci, die das Wissen ihrer Zeit gegenwärtig hatten, sind heute unmöglich. Spezialisierung ist gefragt. Diese Prozesse führen auf der Seite der Menschen dazu, lebenslang lernen zu müssen. Man muss sich neue Techniken aneignen, muss neue Kulturtechniken, neue Hermeneutiken entwickeln, muss sich selber je neu einschreiben in diese eskalierenden Innovations- und Veränderungsprozesse. Denn man muss ja auch als Person mit dieser Beschleunigung Schritt halten. Lebenslanges Lernen ist gefragt. Lernen hört also nicht mit der Schule auf. Man muss durch das Leben hindurch lernen – auch als Erwachsener und als alter Mensch. Man spricht seit den 1970er Jahren von einem lebenslangen Lernen. Es gibt Programme der UNESCO für *livelong education*. 2001 formulierte die Europäische Kommission: „Lebenslanges Lernen ist alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient, und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“.⁴ Es fällt auf, dass hier der Begriff der Bildung nicht fällt, dafür aber der der Kompetenzen, die für eine gedeihliche Partizipation an der Gesellschaft relevant sind – nicht zuletzt im ökonomischen Interesse. Man kann hier eine Ökonomisierung und Instrumentalisierung erkennen, die im Bildungswesen nicht zuletzt im Zusammenhang der PISA-Studien und des Bolognaprozesses Einzug ge-

³ Vgl. R. Hartmut, *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt a. M. 2005.

⁴ Zit. nach J. Könemann, *Lebenslanges Lernen: Lernen für alle – immer? Bedeutung und Wirkung eines Topos*, „Diakonia“ 44 (2013), S. 184–191; hier: 186.

halten hat. Ein emphatischer Bildungsbegriff in philosophischer, pädagogischer wie jüdisch-christlicher Perspektive zielt auf einen selbstbestimmten Menschen, der sich frei, autonom und verantwortlich inmitten seiner Schwäche und seinem Versagen selber bestimmen kann und in kritischer Urteilskraft damit seine Identität im gesellschaftlich-kulturellen Kontext entfaltet. Demnach kann Bildung nicht einfach vermittelt werden als eine Art Wissenstransfer, so wie man ein Paket übergibt, sondern muss vom Menschen selber vollzogen werden, ohne letzte Funktionalisierung auf ein zu erreichendes äußeres Ziel hin. In christlicher Perspektive wäre diese Bildung zu konturieren als Ausfaltung der Gottesebenbildlichkeit des Menschen. Weil jeder Mensch Gottes Ebenbild ist, hat jeder Mensch ein Recht auf Bildung. Gegenwärtig jedoch wird hingegen diesem Verständnis Bildung auf Leistungsfähigkeit im internationalen Wettbewerb verkürzt.

Obschon dies hier nicht möglich ist, wäre es natürlich hochspannend, die Konsequenzen für religiöses Lernen und für ein religiöses Bildungsverständnis näher zu beleuchten.⁵

Wie auch immer: Wichtig für uns bleibt zunächst die Feststellung der Unverzichtbarkeit lebenslangen Lernens. Der Mensch wird als homo educandus verstanden, als ein lernendes Wesen. Lernen und Bildung lassen sich nicht mehr eingrenzen auf bestimmte Lebensphasen. Man ordnet diese in der Pädagogik und Biographieforschung ein in die Kategorien des life circle und des life span development. Lernen und Bildung werden räumlich, zeitlich und inhaltlich entgrenzt als Bestandteil der gesamten Lebensgeschichte.⁶

1.2. Entwicklungspsychologie und Demographie

Bekanntlich hat die Entwicklungspsychologie insbesondere in ihren strukturbezogenen Stufenmodellen Theorien für die Genese und Entwicklung bestimmter Aspekte wie Moral und Kognition entwickelt. Einflussreich

⁵ Vgl. B. Grümme, *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des RU*, Stuttgart 2009, S. 100–149.

⁶ Vgl. J. Könnemann, *Lebenslanges Lernen: Lernen für alle – immer? Bedeutung und Wirkung eines Topos*, „Diakonia“ 44 (2013), S. 186ff.

wurde die Stufentheorie Erik Eriksons, der die menschliche Entwicklung in einer bestimmten Stufenfolge sah. Jede Entwicklung vom Säuglingsalter, über das Kinder- und Jugendalter bis zum Erwachsenen birgt bestimmte Entwicklungsaufgaben im Interesse subjektiver Identitätsbildung. In diesem Zusammenhang hat das Erwachsenen- und das Seniorenalter spezielle Aufgaben. Erwachsenen obliegt die Bewältigung der Spannung zwischen „Generativität und Stagnation“, also der Frage, ob man aktiv teilhaben oder sich eher schon zurückziehen möchte. Der alte Mensch hingegen hat im Rückblick auf sein Leben die Spannung zwischen Integrität versus Verzweiflung zu bewältigen: Kann ich mein Leben rückblickend annehmen, kann ich es in meine Identität hinein nehmen? Oder bleibt am Ende ein Nichtversöhntsein mit sich selbst?⁷

Bei allen Vorzügen dieses Modells wurde in der Forschung die Beschränkung auf eine erwerbsbezogene Normalbiographie kritisch eingewandt. Diese ist dann durchaus stimmig, solange Menschen nach der Berufstätigkeit nur noch eine überschaubare Zeit lang leben. Inzwischen aber hat sich der demographische Wandel durch massiv verbesserte medizinische Versorgung und materielle Sicherheit in einem ganz erheblichen Maße in der Verlängerung menschlichen Lebens niedergeschlagen. Man kann sehr verlässlich davon ausgehen, dass nach dem Berufsleben noch eine lange Lebenszeit bleibt. In der Biographieforschung und Gerontologie spricht man deshalb im Anschluss an Peter Laslett von einer Dritten Lebensphase, die sich neu herausbildet und sich zwischen die zweite Lebensphase der Berufstätigkeit bis ca. 60 Jahre und dem Hohen Alter und der Senilität mit Krankheit, Siechtum und darum Pflege- und Unterstützungsbedürftigkeit schiebt.⁸ Damit obliegen der dritten Phase spezifische Entwicklungsaufgaben, die möglicherweise nochmals geschlechtsbezogen zuzuspitzen sind. Ich zitiere Bernd Schröder: „Wahrnehmung und Handhabung physischer und psychischer Veränderungen (Abbau

⁷ Vgl. H. G. Ziebertz, *Wozu religiöses Lernen? – Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung*, in: G. Hilger u.a., *Religionsdidaktik*, München 2010, S. 142–155; hier: 144–152; A. Wittrahm, *Alter als Entwicklungsaufgabe*, in: A. Wittrahm, M. Blasberg-Kuhnke, *Altern in Freiheit und Würde. Handbuch christliche Altenarbeit*, München 2007, S. 85–93.

⁸ Vgl. F. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie*, Gütersloh 2003, S. 137–140.

von körperlicher Leistungsfähigkeit und Sinnesschärfe, Wandel der favorisierten Intelligenz von der fluiden zur kristallisierten Intelligenz), Verschiebungen in den Erwartungen Anderer (etwa was die Teilhabe an Beruf und Arbeitswelt, Umgang mit Kindern und Enkeln, Übernahme ehrenamtlicher Aufgaben angeht), Entfaltung bislang brachliegender Bedürfnisse und Interessen“.⁹ Das Alter als dritte Lebensphase tritt damit als eigene Phase in den Fokus von Bildung und Lernen.

1.3. Soziokulturelle Faktoren

Gegenwärtig haben sich die Prozesse der Moderne nochmals verändert. Man spricht von Spätmoderne, von multipler Moderne oder Postmoderne.¹⁰ Wie man auch immer die sehr komplexe Begriffsbildung beurteilen möchte, steht eines fest: die Weise, zu leben, sich selber darin zu erleben, die Gestaltung der eigenen Existenz im Lebenslauf haben sich verändert. Die Biographieforschung spricht von einem postmodernen Lebenszyklus, um Phänomene zu benennen, die ganz neu sind. Es gibt eigentlich immer weniger eine Normalbiographie. Allein schon die Arbeitsplatzwahl, die Wahl der Freunde und des Wohnortes haben sich hoch flexibilisiert. Fixierte Lebenslaufmuster haben sich aufgelöst. Durch die gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse wird die eigene Lebensgeschichte zu einem selbstentworfenen Projekt, mit allen Chancen größerer Freiheit und allen Risiken des Gefühls zunehmender Heimatlosigkeit und Sicherheit. Alte Vorbilder taugen nicht mehr. Das Familienbild gerät ins Wanken.¹¹ Aus all dem wird eklatant deutlich, wie anspruchsvoll das Leben bis in das hohe Alter hinein ist. Es will nicht einfach dahingelebt werden, es will gestaltet und geformt werden. Das aber verweist auf die Bildungsbedürftigkeit auch des Alters. Das Alter muss Gegenstand und Moment der Erwachsenenbildung sein und damit auch der kirchlichen Erwachsenenbildung und Altenbildung – jedenfalls wenn diese ihre eigenen Postulate ernstnimmt.

⁹ B. Schröder, *Religionspädagogik*, S. 506.

¹⁰ Vgl. R. Bergold, R. Boschki, *Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung*, Darmstadt 2014, S. 20–27.

¹¹ Vgl. F. Schweitzer, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006, S. 254–256.

2. Kirchliche Erwachsenenbildung

Kirchliche Erwachsenenbildung ist nicht dasselbe wie schulische Religionspädagogik oder Erwachsenenkatechese.¹² Sie teilt mit ihnen viele Punkte, hat aber durchaus ein eigenes Profil.

Sie teilt die bereits genannten soziokulturellen Voraussetzungen, insbesondere die Provokationen, die durch eine Ökonomisierung und Funktionalisierung von Bildung im Sinne autonomer Urteils- und Selbstbestimmung ausgehen. Dazu kommen die besonderen Herausforderungen, die mit dem gegenwärtigen Transformationen auf dem religiösen Feld verbunden sind: Religionen haben sich einerseits säkularisiert. Sie sind aber dennoch nicht verschwunden, sondern haben sich teilweise pluralisiert und individualisiert. Traditionsverlust und Glaubensabbruch werden konstatiert. Dazu kommt insbesondere im Osten Deutschlands eine zunehmende Religionslosigkeit. Eingetragen in die gesellschaftlich-kulturellen Individualisierungsprozesse wird Religion, die vormals in bestimmten Milieus wie selbstverständlich tradiert und kulturell wie lebensweltlich verortet war, zum Gegenstand der Wahl im Dienste der Subjektwerdung und Identitätsbestimmung. Hierbei wird Spiritualität immer wichtiger, deren Begriff sich ihrerseits verändert hat von einer gehaltvollen Referenz auf Unbedingtheit, ja auf einen personalen Gott hin zur alltagstranszendierenden Erweiterung und Vertiefung des eigenen Selbst in einer durchaus in der Gegenwart unsichtbar vorhandenen, in Kultur selber eingezogenen Religion. Fußball, Sport, Kapitalismus, Fitness sind selber bereits solche Orte von Spiritualität und einer populären Religion geworden.¹³ Peter Berger hat die damit verbundenen Synkretismen im Kontext eines Zwangs zur Häresie ver-

¹² Vgl. M. Blasberg-Kuhnke, *Gerontologie und Praktische Theologie. Studien zu einer Neuorientierung der Altenpastoral*, Düsseldorf 1985; R. Englert, *Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung*, Stuttgart 1992; *Konstrukte gelingenden Alterns*, Hrsg. von M. Kumlehn, A. Kubik, Stuttgart 2012; *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität*, Hrsg. von R. Englert, S. Leimgruber, Freiburg i. Br. 2005.

¹³ Vgl. H. Knoblauch, *Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 2009; J. Könemann, *Kontexte und Bedingungen religiös-theologischer Erwachsenenbildung*, „Forum Erwachsenenbildung. Beiträge und Berichte“ Heft 3 (2010), S. 4–9.

ortet.¹⁴ Im Zuge dessen wandelt sich die Religion selber. Es kommt zu einer Ausdifferenzierung von großen und kleinen Transendenzen, die ein Mehr, ein Noch-nicht in den Alltag eintragen, ohne selber auf eine unbedingte Transzendenz zu verweisen.¹⁵

Der Kontext ist also gemeinsam. Es sind vor allem die Inhalte, die Ziele und die Subjekte, die den Unterschied zwischen kirchlicher Erwachsenenbildung, Religionsunterricht und Katechese markieren. Wegweisend ist zunächst die kategoriale Unterscheidung, wie sie in der Würzburger Synode der katholischen Bistümer in Deutschland 1975 festgehalten wurde: Katechese und Religionsunterricht sind bei aller Verwiesenheit aufeinander doch in Anlage und Zielsetzung strikt zu unterscheiden. Katechese dient der Einweisung, der Intensivierung eines bereits gegebenen Glaubens, was unter den gegebenen Bedingungen der religiösen Pluralität durchaus unterschiedliche Formen annehmen kann. Religionsunterricht in der öffentlichen Schule hingegen zielt nicht auf Glauben oder auf eine Kommunikation Gottes. Religionsunterricht zielt auf die kritische Urteilsfähigkeit im Bereich der Religion. Dies schließt freilich neben kognitiven Wissensaspekten eine erfahrungsbezogene Innenperspektive unbedingt ein, kann man ja nur das wirklich beurteilen, was man erfahren, wofür man sprachfähig, handlungsfähig und eben wissend ist. Ein katechetischer Unterricht würde die religiöse Freiheit der Schüler in der öffentlichen Schule im pluralen Kontext unterlaufen und wäre ein Ort der Fremdbestimmung.¹⁶

Sind Katechese und RU, Katechetik und Religionspädagogik, Glaubensverkündigung und religiöse Bildung zu unterscheiden, so findet sich ähnliches wieder auf dem Felde der Erwachsenenbildung. Es ist ein nicht kleines Problem, dass derzeit unter den speziellen Bedingungen der Entkirchlichung in Deutschland auch im Bereich der Erwachsenen und Alten die Grenzen zu verwischen drohen. Erwachsenenbildung wird dann der Katechese oder gar der Gemeindekatechese oder der Gemeindepastoral

¹⁴ Vgl. P. L. Berger, *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Freiburg i. Br. 2000.

¹⁵ Vgl. B. Grümme, *Menschen bilden. Eine religionspädagogische Anthropologie*, Freiburg i. Br. 2012, S. 26–60; Ch. Taylor, *Ein Säkulares Zeitalter*, Frankfurt a. M. 2009.

¹⁶ Vgl. B. Grümme, *Menschen bilden. Eine religionspädagogische Anthropologie*, S. 15–50.

untergeordnet oder gar subsummiert, statt kritisch wie produktiv darauf hingearbeitet zu sein. Sie steht dann von vornherein in den kommunikativen Prozessen der Gemeinde, nicht aber primär in den Prozessen religiöser Identitäts- und Autonomiebildung.¹⁷ Ist also Erwachsenen Katechese vorwiegend kerygmatisch an der Verkündigung des Glaubens ausgerichtet,¹⁸ hat die kirchliche Erwachsenenbildung ihre Ausrichtung an der Bildung der Subjekte, die schärfer noch als im Begriff der religiösen Erwachsenenbildung, die auf das ganze Feld des Religiösen ausgreift, aus dem christlichen Horizont heraus geschieht.¹⁹

Einer ihrer zentralen Profilierungsmomente ist der Bezug der kirchlichen Erwachsenenbildung auf das, was man Erwachsenenreligiosität nennen könnte. Diese unterscheidet sich von der Religiosität und vom Glauben Jugendlicher vor allem in den Grundkategorien der Transformation, der Bewährung und der Berufung. Das bedeutet: Religiosität ist dann erwachsen, wenn sie sich in lebensgeschichtlichen Krisenerfahrungen als entwicklungsfähig erwiesen hat (Transformation); wenn sich diese Maßstäbe und Visionen gelingenden Lebens in den lebensgeschichtlichen Situationen als weiterführend bewähren und darin etwas von der befreienden wie herausfordernden Kraft der Gottesgegenwart erfahren werden kann (Berufung).²⁰

Mit dieser Bezogenheit auf die spezifischen Bedingungen der Religiosität der Subjekte und deren Autonomie einerseits und den Inspirationen und wahrheitsbezogenen Orientierungsleistungen der jüdisch-christlichen Tradition in kirchlichen Kontexten andererseits wird die spezifische Spannung der kirchlichen Erwachsenenbildung markiert, die ihr innewohnt. Sie steht in der Polarität einerseits, ihre kirchliche Identität zu wahren. Kirche als Glaubensgemeinschaft ist immer auch Lerngemeinschaft.

¹⁷ Vgl. J. Könemann, *Konsequenzen aus den pastoralen Entwicklungen für die Erwachsenenbildung*, „Erwachsenenbildung“ 57 (2010), S. 146–150.

¹⁸ Vgl. K. Becker, *Konzeptionen der Erwachsenen Katechese*, in: *Handbuch der Katechese*, Hrsg. von A. Kaupp u.a., Freiburg i. Br. 2011, S. 432–445.

¹⁹ Vgl. Ch. Mulia, *Kirchliche Altenbildung: Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen*, Stuttgart 2011, S. 94–96; R. Bergold, R. Boschki, *Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung*, S. 65–73.

²⁰ Vgl. W. Fürst, *Gestalten erwachsener Religiosität*, in: *Handbuch Religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, S. 204–209; hier: 207.

Glaube braucht Bildung wie Bildung auf Glaube verwiesen ist. Als Teil des kirchlichen Selbstvollzugs trägt damit kirchliche Erwachsenenbildung zu einem mündigen Christsein bei, dass die kritischen Maßstäbe am Ende auch kirchenkritisch wirksam werden lassen kann. Andererseits und damit zugleich aber muss diese Bildung auch als eine „Sprachschule für die Freiheit“ der Menschen gesellschaftlich-politisch und kulturell wirksam werden.²¹ Gerade für eine öffentliche Religionspädagogik ist diese Dialektik von Innen- und Außenperspektive der Erwachsenenbildung elementar.²²

Kirchliche Erwachsenenbildung wird geprägt von einer strikten Teilnehmer- und Subjektorientierung. Im Unterschied zum RU beruht sie auf dem Freiwilligkeitsprinzip und basiert auf einem intergenerationellen Zugang, insofern hier unterschiedliche Altersgruppen zusammen lernen. Das Angebot ist situationsbezogen und partikular, weil hier bestimmte Kurse und Angebote wahrgenommen werden, die zeitlich befristet sind. Kirchliche Erwachsenenbildung ist lebensgeschichtlich-biographisch ausgerichtet und nimmt daher zunächst einmal jeden Lebensweg ernst. Insofern ist sie in dieser kairologischen Sensibilität „pünktlich“ (Englert).²³ Sie hat begleitenden, unterstützenden, weniger einen vermittelnden und instruierenden Charakter, spielt aber dennoch die Visionen und Hoffnungen guten und gerechten Lebens aus jüdisch-christlicher Tradition ein. Sie ist demnach wahrheitsfähig und pluralitätsfähig zugleich, weil sie die Fremdheit des Anderen würdigt und darin die unbedingte Wahrheit Gottes zur Geltung bringt. Indem sie aber diese Visionen und Hoffnungen im konkreten Kontext zur Geltung bringen und Gottes Wahrheit durch menschliche Taten bezeugen will, artikuliert sie sich zugleich kritisch wie konstruktiv. In diesem spezifischen Sinne ist Erwachsenenbildung an der Bildung der Subjekte ausgerichtet und damit diakonisch. Sie steht, obgleich kirchlich verwurzelt, nicht im Dienste der Kirche, sondern der Subjekte selber. Gleichwohl ist sie in dieser kirchlichen Verwurzelung ein Dienst der Kirche an den Menschen in der

²¹ Vgl. B. Grümmе, *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme...*, S. 120–155.

²² Vgl. B. Grümmе, *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*, Stuttgart 2014.

²³ Vgl. R. Englert, *Glaubensgeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie*, München 1985; *Erwachsenenbildung stellt sich...*

Gesellschaft insgesamt. Darin liegt ihr kritisch-befreiender prophetischer Zug. Kirchlicher Erwachsenenbildung muss es darum gehen, „die Selbstreflexivität Erwachsener zu fördern, ihre biographische Selbststeuerung zu unterstützen, ihre religiöse Mündigkeit weiter zu entwickeln, ihre soziale und bürgerschaftliche Eigenverantwortlichkeit zu stärken. Kirchliche Erwachsenenbildung möchte die Tradition jüdisch-christlichen Glaubens als Ressource in diese Bildungsprozesse mit einbringen. Letztlich aber müssen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr eigenes Weltbild konstruieren, zu ihrem eigenen Glauben finden und ihre eigene Identität ausbilden“.²⁴ Genau darin aber werden irritierende und dekonstruierende wie befreiende Momente eingebracht. Kirchliche Erwachsenenbildung liefert damit nicht einfach schlicht Orientierungen in der Zeit der Orientierungslosigkeit. Sie bietet eine Perspektive an, die das Gegebene aus der Gottes Hoffnung überschreitet und die Funktionslogiken kritisch konterkariert, die sich für alternativlos halten.²⁵

3. Erwachsenenbildung und Altenbildung

Alte Menschen sind Erwachsene. Deshalb gelten die genannten Prinzipien kirchlicher Erwachsenenarbeit auch für sie. Aber sie sind dies eben in einer bestimmten Weise. Darum gilt es diese Prinzipien der Erwachsenenbildung für die 3. Lebensphase zu spezifizieren.

Bislang stellt die Ausarbeitung einer Kirchlichen Altenbildung ein Desiderat dar – was sicherlich auch an der Ungleichzeitigkeit wissenschaftlicher Reflexionsarbeit liegt.²⁶ Gleichwohl müsste es nach den Ausführungen zum diakonischen, subjektorientierten und biographieorientierten Charakter der Erwachsenenbildung auf der Hand liegen, dass die genannten besonderen Entwicklungsaufgaben der dritten Lebensphase bereits Gegenstand religionspädagogischer Theoriebildung

²⁴ S. Leimgruber, R. Englert, *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität. Zusammenfassende Thesen*, in: *Erwachsenenbildung stellt sich...*, S. 297–291; hier: 288.

²⁵ Vgl. R. Bergold, R. Boschki, *Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung*, S. 108–118.

²⁶ Vgl. R. Bergold, R. Boschki, *Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung*; siehe aber Mulia 2011.

wären. Eine lebensbegleitende Bildung müsste doch entsprechend den Herausforderungen und Möglichkeiten der einzelnen Lebensphasen und konkreten Situationen die Menschen unterstützen und fördern. Bernd Schröder unterscheidet hier zwei Formen der Bildung:

a. eine Bildung auf das Altern hin: hier geht es um die Bereitschaft, sich auf ein intergenerationelles Lernen mit Alten der 3. Phase und der 4. Phase einzulassen, Ehrenämter zu übernehmen, um Alte zu unterstützen, ihnen zu helfen im Alltag und bei der Pflege, im Hospiz, sich aber zugleich reflexiv mit dem eigenen Altwerden und Sterben in einer alternden Gesellschaft auseinander zu setzen. Dabei spielen Bilder und Vorbilder sowie die Vorstellungen menschlichen Sterbens und Altwerdens aus der jüdisch-christlichen Religion eine große Rolle.

b. eine Bildung der Alten selber: hier geht es um die Auseinandersetzung mit dem eigenen Altwerden, mit den kleiner werdenden Möglichkeiten und den größer werdenden Schwächen und Einschränkungen. Hier geht es um die Entfaltung von Verantwortung für sich selber und die anderen angesichts der eigenen Endlichkeit, um Entfaltung aber auch von Aktivitäten und Verantwortlichkeiten. Es geht um die Beschäftigung mit Sterben und Tod, mit dem eigenen wie mit dem der anderen.²⁷

Eine solche Altenbildung lebt von einem Perspektivenwechsel. Das überkommene stark defizitorientierte Bild des Alterns als eines von Verfall und Krankheit gezeichneten Stadiums ist einem stärker ressourcenorientierten Bild gewichen. In ihm stehen Chancen, Freiräume, Zumutungen hinsichtlich einer wachsenden intergenerationellen und gesellschaftlichen Verantwortung im Vordergrund, ohne die zunehmenden Einschränkungen und die Begrenzung der Lebenszeit idealisierend zu banalisieren.²⁸

Insofern Erwachsenenbildung als Sprachschule der Freiheit angelegt sein soll, bedeutet dies nun für die Altenbildung wiederum einen Perspektivenwechsel, der manche Umgangsweisen mit Alten verändert. Dies bedeutet für die Altenbildung selber, dass hier die Eigentätigkeit und Freiheit der Menschen im Vordergrund steht. Sie denkt nicht von

²⁷ Vgl. B. Schröder, *Religionspädagogik*, S. 506–507.

²⁸ Vgl. M. Habersetzer, *Katechese in der dritten und vierten Altersphase*, in: *Handbuch der Katechese*, Hrsg. von A. Kaupp u.a., Freiburg i. Br. 2011, S. 489–506; hier: 490f.

Institutionen und deren Erfordernissen her, sei es der Kirche oder anderen Gruppierungen, sondern ist eben diakonisch auf die alten Menschen selber ausgerichtet. Statt bloße Objekte der Betreuung, wie es jahrelang die Gerontologie prägte, statt bloß das Gegenüber eines wohlmeinenden kirchlichen Angebotes zu sein, sind her die Alten zu Subjekten ihrer Bildung im Rahmen ihrer Möglichkeiten und Fähigkeiten erhoben.²⁹ „Wo Subjektwerdung, Orientierung über die Mitwelt und das eigene Dasein, lernende Verarbeitung eigener Erfahrungen und nicht zweckgebundene Veranstaltungen aber keine umfassende Berücksichtigung beanspruchen können, droht Altenbildung inhuman zu werden“.³⁰

Diese allgemeinen Prinzipien einer Altenbildung gewinnen allerdings nun noch weitere Prägnanz vor dem Hintergrund der spezifischen Religiosität alter Menschen. Die Religionssoziologie und Patoraltheologie hat mit einem alten Vorurteil aufgeräumt. Der Satz „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr“ stimmt auch nicht auf dem Feld der Religion. Es gibt unterschiedliche Ausprägungen von Religion und Glaube im Lebenslauf, wie wir bereits hinsichtlich der Erwachsenenreligiosität gesehen haben.³¹ Zwar dürfte der Grad an religiöser Sozialisation bei Alten noch erheblich größer sein. Aber auch hier finden sich Pluralisierungs- und Individualisierungseffekte. Es gibt „keine positive Korrelation zwischen Altern und Kirchlichkeit, [...] vielmehr eine relative Konstanz der Kirchlichkeit im Lebenslauf“. Die Konsequenzen für die Religionspädagogik sind klar: Mit dem Nachwachsen kirchlich distanzierter Generationen ist zu rechnen, mit Generationen religiös suchender und unmusikalischer Menschen, „für deren Altersreligiosität angemessene Formen pastoraler und religionspädagogischer Begleitung erst noch zu entwickeln sind“.³²

²⁹ Vgl. M. Blasberg-Kuhnke, *Gerontologie und Praktische Theologie...*, S. 327–370; U. Pohl-Patalong, *Erwachsenenalter*, in: *Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis*, Hrsg. von G. Lämmermann u.a., Gütersloh 2005, S. 245–284; hier: 278ff.

³⁰ R. Evers, *Alphabetisierung in einer Sprache der Hoffnung. Erwägungen zur Altenbildung*, in: *Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven*, Hrsg. von U. Pohl-Patalong, Hamburg 2003, S. 203–219; hier: 212.

³¹ Vgl. Ch. Mulia, *Kirchliche Altenbildung: Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen*, S. 116–129.

³² M. Blasberg-Kuhnke, *Religiosität im Alter*, in: *Handbuch Religionspädagogischer Grundbegriffe*, S. 209–212; hier: 211.

Dies ist deshalb wichtig, weil nicht zuletzt die entwicklungspsychologischen Stufenmodelle auf die unverzichtbare Bedeutung der Religiosität im Alter für die lebenslange Identitätsarbeit verweisen haben.³³ Religiosität ist nicht nur eine Ressource für Gesundheit und Sinn, auch wenn man sie schon falsch versteht, wenn man sie instrumentalisierend anstrebt. Negative Gottesbilder und ungastliche Gemeindeerfahrungen können diese Ressource gerade still stellen. Aber man weiß aus empirischen Forschungen auch, dass Religion, dass die Hoffnung auf einen rettenden, heilenden Gott und die Einbindung in die Gemeinde das Altwerden als menschliche Entwicklungsaufgabe bewältigen helfen kann, weil man sich den Sinn und das Heilende im Fragmentarischen und Gebrochenen von Gott her schenken lassen kann. „Mit den Augen des Glaubens sind die letzten Jahre nicht das Ende des Lebens, sondern umfassen von einem «schon jetzt» und «noch-nicht» des zugesagten «ewigen Lebens». Ein solcher Glaube verändert den Blick auf das Alter und die Alten. Alter wird auf diese Weise – konträr zum Zeitgeist und sicher auch überraschend für Christinnen und Christen selbst- zum Hoffnungszeichen“.³⁴

Kirchliche Altenbildung findet damit ihre Sinnspitze darin, die existentiellen Anliegen der Alten aufzuspüren, Suchbewegungen und selbstbestimmte Prozesse des Lernens lebensbegleitend zu fördern und zu einer kritischen Auseinandersetzung mit eigen biografischen Erfahrungen in Kirche und Gesellschaft zu ermutigen.³⁵ Martina Blasberg-Kuhnke spitzt diesen altersgerechten Bildungsbegriff zu als einen Krisenbegriff, der besonders in Krisen förderlich und weiterführend sein kann. Sie unterscheidet erwartbare Krisen wie die der Pensionierung oder des Auszugs der Kinder von denen akuten Lebensbruchkrisen wie schwere Krankheit oder Verwitwung. Im ersten Fall würde Bildung den Charakter einer vorsorgenden, im zweiten Fall den einer intervenierend-helfenden Bildung annehmen, die die jüdisch-christliche Hoffnung situativ und existentiell zur Geltung brächte.³⁶

³³ Vgl. M. Blasberg-Kuhnke, *Religiosität im Alter*, S. 211.

³⁴ U. Feeser-Lichterfeld, zit. nach Habersetzer 2011, S. 492.

³⁵ Vgl. Ch. Mulia, *Kirchliche Altenbildung: Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen*, S. 338.

³⁶ Vgl. M. Blasberg-Kuhnke, *Bildung in den Krisen des Alters – antizipatorisch und aktuell*, in: A. Wittrahm, M. Blasberg-Kuhnke, *Altern in Freiheit und Würde. Handbuch christliche Altenarbeit*,

Man könnte nun verschiedene Inhaltsbereiche oder Sinnfelder nennen, in denen eine solche Altenbildung sich vollzieht.³⁷ Ich konzentriere mich auf drei Felder:

3.1. Biographische Narration als Selbstklärung

Es gilt, angesichts der bereits von Erikson angedeuteten Identitätsarbeit im Licht des Glaubens das eigene Leben zu erzählen. Biographische Narrationen sind hier ein wichtiger Prozess der eigenen Selbstverständigung. Die Erzählungen der Alten zu hören, sie ernst zu nehmen, ihnen dabei zu helfen, die eigene Lebenserzählung zu konstruieren, sie anzunehmen und daraus Kraft für die Zukunft zu schöpfen, ist ein wesentlicher Inhalt der Altenbildung. Erzählcafés können Orte der Biographiearbeit sein.

3.2. Entwicklung von Kompetenzen

Hier geht es um konkrete Erweiterung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die aber stets im Lichte der eigenen Existenz und eigenen Religion der alten Menschen reflektiert werden. Lern- und Gedächtnisschulung ist hier ebenso gefragt wie Bildungsangebote, Kulturreisen, ehrenamtliches Engagement in Gemeindecaritas, Stadtteilarbeit und Kolping.

3.3. Kirchen- und Gesellschaftsbezug

Wenn Altenbildung auf die Befähigung der Alten zu sich selbst abzielt, dann müssen die Gemeinden ihnen Raum zur Selbstentfaltung bieten, wo sie selber etwas beitragen können. Umgekehrt aber hätten sich damit auch die Gemeinden sich selber zu öffnen und zu verändern. Denn sie müssen sich auch von den Alten etwas sagen lassen. Die

München 2007, S. 270–276; hier: 273–274.

³⁷ Zum folgenden U. Pohl-Patalong, *Erwachsenenalter*, S. 281–283; vgl. F. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion...*, S. 154ff; Ch. Mulia, *Kirchliche Altenbildung: Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen*, S. 129–332) nennt 4 Sinnfelder mit entsprechenden Beispielen praktischer Projekte: 1. Biographie; 2. Produktivität, freiwilliges Engagement und Zivilgesellschaft; 3. Kultur, Kunst, Ästhetik; 4. Körper, Gesundheit, Reisen, Spiritualität.

Narrative der Alten können auch für das Großnarrativ der Kirche von Belang sein. Die Alten sind nicht nur Empfangende. Ein intergenerationaler Dialog in der Kirche selber wie in der Gesellschaft könnte hiervon zehren, in dem auch die Jungen von den Alten lernen und – im Bereich der Kirche – im Glauben wachsen können. Unter dieser Voraussetzung würde die Kirchengemeinde eine „haltende Umgebung“ (J. W. Fowler)³⁸, die Identitäten stützt und beheimatet.

4. Perspektiven und Desiderate

Insgesamt müsste deutlich geworden sein, von welcher hohen Relevanz die Altenbildung für die Identitätsbildung alter Menschen, für den kirchlichen Selbstvollzug wie für die Gesellschaft ist. Umso schwerer wiegt die Tatsache, dass bislang überwiegend praktisch-theologische Zugänge hierzu vorliegen. Gerade aus religionspädagogischer Sicht erscheint eine spezifizierte Ausweitung der kirchlichen Erwachsenenbildung auf die 3. und 4. Lebensphase unverzichtbar. Dabei kristallisieren sich jedoch vor allem drei Problemüberhänge heraus, die dringender Bearbeitung bedürfen:

a. Pluralitätsfähigkeit: Wie versteht und verortet sich kirchliche Altenbildung unter den Bedingungen einer fortschreitenden Pluralisierung und Säkularisierung? Bislang konnte die Altenbildung von weitgehend religiös oder gar kirchlich sozialisierten Alten ausgehen. Welche Strategien braucht es für die Zeit, wenn die heute weitgehend religiös Unmusikalischen alt geworden sind? Welche religionspädagogischen Konzepte und Didaktiken greifen, um den Horizont einer „milieusensiblen und polyperspektivischen kirchlichen Altenbildung“ zu eröffnen?³⁹ Möglicherweise könnte hier ein enger Zusammenschluss mit der schulischen Religionspädagogik helfen, die weitaus stärker bereits um ihre Pluralitätsfähigkeit und Heterogenitätsfähigkeit ringt.

b. Gerechtigkeit: Erst langsam wird der Religionspädagogik ihr Wahrnehmungs- und Reflexionsdefizit hinsichtlich massiver Phänomene

³⁸ M. Blasberg-Kuhnke, *Bildung in den Krisen des Alters – antizipatorisch und aktuell*, S. 274.

³⁹ Ch. Mulia, *Kirchliche Altenbildung: Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen*, S. 340.

von Bildungsungerechtigkeit bewusst.⁴⁰ In der kirchlichen Altenbildung scheint dies analog zu sein. Konzeptionelle Entwürfe bleiben diesbezüglich eher blass. Dabei wäre der Beobachtung Rechnung zu tragen, dass bei allen hehren Behauptungen von Partizipation die faktische Beteiligung von Alten wie von Bildungsfernen und sozial Benachteiligten an der kirchlichen Erwachsenenbildung prozentual eher marginal ausfällt. Der Matthäuseffekt, nachdem die, die ohnehin bereits haben, durch die Angebote noch bedient werden und damit noch mehr bekommen, trifft auch hier. Dies fordert der kirchlichen Altenarbeit den Abschied von der „Fokussierung auf die bekannten Zielgruppen“ ab.⁴¹ Zielgenaue vielgefächerte Angebote gilt es subjekt- und teilnehmerorientiert und ausgerichtet an den Bedürfnissen der Alten in einem dialogischen Prozess zu entwickeln.

c. Profilierung: Wo liegt das Spezifische kirchlicher Altenbildung in der Pluralität gegenüber einer allgemeinpädagogischen Geragogik? Der Gegenstandsbereich, die Methoden, die Inhalte und Didaktiken sind nicht weniger vergleichbar als die kontextuellen Herausforderungen. Vielleicht könnte man das Spezifische deutlich machen auf dem bereits erwähnten Feld des Lebenslangen Lernens. Dieses ist unter den Bedingungen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse und den damit verbundenen Beschleunigungsphänomenen unverzichtbar. Zugleich aber ist damit die Gefahr verbunden, sich selber dauernd unter den Druck fortwährender Lern- und Fortbildungsbereitschaft gesetzt zu sehen. Erwachsenenbildung ist daher mit dem zunehmend verbreiteten Phänomen der internalisierten und individualisierten Zwänge zur Selbstausschöpfung, zu Konsum und zur ästhetischen Selbststilisierung konfrontiert.⁴² Was einst gesellschaftlicher und kultureller Fortschritt war, wird nun in das Selbst hineingelegt. Die Soziologie bezeichnet dies als eine „selbstreferentielle Maximierung“.⁴³

⁴⁰ Vgl. neuerdings B. Grümme, *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*.

⁴¹ J. Könnemann *Lebenslanges Lernen: Lernen für alle – immer? Bedeutung und Wirkung eines Topos*, S. 190. Vgl. 189ff.

⁴² Vgl. A. Honneth, *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*, Berlin 2010, S. 202–222; A. Reckwitz, *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*, Berlin 2012, S. 198–239.

⁴³ S. Gärtner, *Selbstreferentielle Maximierung*, in: *Praktische Theologie in der Spätmoderne. Herausforderungen und Entdeckungen*, Hrsg. von S. Gärtner u.a., Würzburg 2014, S. 113–118; hier: 113.

Genau hieran appelliert offensichtlich die eingangs erwähnte Strategie der Werbeindustrie. Eine kirchliche Altenbildung, die aus den Quellen der jüdisch-christlichen Anthropologie schöpft und damit ein Bild des Menschen einspielt, der vor jeder Leistung bereits beschenkt und unbedingt angenommen und bejaht ist, eine solche kirchliche Altenbildung könnte auf zweierlei Weise wirken. Nach innen würde sie aus dem Geist ihres ideologiekritischen Bildungsbegriffs die Menschen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der angeblich ihren speziellen Bedürfnissen geltenden Werbung befähigen und „Alternativen für die Konsumorientierung im Hohen Alter“ verfügbar machen.⁴⁴ Damit würde sie auch nach außen das gesellschaftliche Ideal des „Ressourcen-Selbst“ kritisch konterkarieren.⁴⁵ Genau darin aber zeigt sich das Überschießende der kirchlichen Altenbildung gegenüber einer allgemeinen Geragogik und zugleich ihr Öffentlichkeitscharakter.⁴⁶ Anstatt sich nur auf sich selber zu konzentrieren, engagiert sie sich für ein verändertes Zusammenleben aller – „im Einsatz für die gesamte Gesellschaft sowie für zukünftige Generationen“. Denn die Suche nach „persönlicher Erfüllung kann sich in der Übernahme neuer Aufgaben und der Entdeckung neuer Perspektiven fruchtbar mit einer gelebten christlichen Verantwortung verbinden“.⁴⁷ Kirchliche Altenbildung wäre damit als Teil einer öffentlichen Religionspädagogik zu profilieren. Mit Bingo und Häkeln hätte dies wenig zu tun.

⁴⁴ F. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion...*, S. 155.

⁴⁵ A. Reckwitz, *Die Erfindung der Kreativität...*, S. 198.

⁴⁶ Hierin zeigte sich auch das bei aller Anschlussfähigkeit doch gegebene Überschießende gegenüber einem kritischen Begriff der Erwachsenenbildung; Vgl. Ch. Zeuner, *Erwachsenenbildung: Entwicklung einer kritischen Theoriediskussion*, Bonn 2011, S. 53–64.

⁴⁷ F. Schweitzer, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion...*, S. 156.

Summary

Not only crocheting and bingo games.
Aging as a challenge for religious education

Religious education takes place mainly in school or in parishes. There it has to deal with children, adolescents and adults. However, with the demographic change ancients are increasingly getting into the focus of religious education. The following text outlines the profile and basics of this kind of religious education for ancient.

Keywords: elderly people, pastoral care, Church and the aging

Nicht nur Häkeln und Bingo-Spielen.
Das Alter als religionspädagogische Herausforderung

Das Alter wird in Gerontologie und Sozialwissenschaften, aber auch in der Kulturindustrie und Werbewirtschaft entdeckt. Auch die Religionspädagogik muss sich damit beschäftigen. Denn dort liegen große Herausforderungen gerade für ein auf Bildung und Mündigkeit abzielendes religiöses Lernen. Der Text entwickelt Grundlinien einer altersgerechten Religionspädagogik

Schlüsselbegriffe: Altenbildung, Erwachsenenbildung, Alter, Mündigkeit

Nie tylko szydełkowanie i gra w bingo

Edukacja religijna ma miejsce głównie w szkole i w parafii. Dotyczy ona zarówno dzieci i młodzieży, jak też osób starszych. Trzeba jednak zauważyć, że wraz ze zmianami demograficznymi, którym towarzyszy wzrastająca liczba ludzi starszych, edukacja religijna koncentruje się coraz bardziej na osobach starszych. Artykuł omawia jej podstawy.

Słowa kluczowe: ludzie starsi, opieka duszpasterska, Kościół i starsi

Bibliografie

Becker K., *Konzeptionen der Erwachsenenkatechese*, in: *Handbuch der Katechese*, Hrsg. von A. Kaupp u.a., Freiburg i. Br. 2011, S. 432–445.

Berger P. L., *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Freiburg i. Br. 2000.

Bergold R., Boschki R., *Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung*, Darmstadt 2014.

Blasberg-Kuhnke M., *Gerontologie und Praktische Theologie. Studien zu einer Neuorientierung der Altenpastoral*, Düsseldorf 1985.

Blasberg-Kuhnke M., *Bildung in den Krisen des Alters – antizipatorisch und aktuell*, in: A. Wittrahm, M. Blasberg-Kuhnke, *Altern in Freiheit und Würde. Handbuch christliche Altenarbeit*, München 2007, S. 270–276.

Englert R., *Glaubensgeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie*, München 1985.

Englert R., *Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung*, Stuttgart 1992.

Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Hrsg. von R. Englert, S. Leimgruber, Freiburg i. Br. 2005.

Evers R., *Alphabetisierung in einer Sprache der Hoffnung. Erwägungen zur Altenbildung*, in: *Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven*, Hrsg. von U. Pohl-Patalong, Hamburg 2003, S. 203–219.

Fürst W., *Gestalten erwachsener Religiosität*, in: *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* 2002, S. 204–209.

Gärtner S., *Selbstreferentielle Maximierung*, in: *Praktische Theologie in der Spätmoderne. Herausforderungen und Entdeckungen*, Hrsg. von S. Gärtner, Würzburg 2014, S. 113–118.

Grümme B., *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des RU*, Stuttgart 2009.

Grümme B., *Menschen bilden. Eine religionspädagogische Anthropologie*, Freiburg i. Br. 2012.

Grümme B., *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*, Stuttgart 2014.

Habersetzer M., *Katechese in der dritten und vierten Altersphase*, in: *Handbuch der Katechese*, Hrsg. von A. Kaupp, Freiburg i. Br. 2011, S. 489–506.

Honneth A., *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*, Berlin 2010.

Knoblauch H., *Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 2009.

Konstrukte gelingenden Alterns, Hrsg. von M. Kumlehn, A. Kubik, Stuttgart 2012.

Könemann J., *Kontexte und Bedingungen religiös-theologischer Erwachsenenbildung*, „Forum Erwachsenenbildung. Beiträge und Berichte“ Heft 3 (2010) S. 4–9.

Könemann J., *Konsequenzen aus den pastoralen Entwicklungen für die Erwachsenenbildung*, „Erwachsenenbildung“ 57 (2010) S. 146–150.

Könemann J., *Lebenslanges Lernen: Lernen für alle – immer? Bedeutung und Wirkung eines Topos*, „Diakonia“ 44 (2013), S. 184–191.

Leimgruber S., Englert R., *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität. Zusammenfassende Thesen*, in: *Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität*, Hrsg. von R. Englert, S. Leimgruber, Freiburg i. Br. 2005, S. 297–291.

Mulia Ch., *Kirchliche Altenbildung: Herausforderungen – Perspektiven – Konsequenzen*, Stuttgart 2011.

Pohl-Patalong U., *Erwachsenenalter*, in: *Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis*, Hrsg. von G. Lämmermann u.a., Gütersloh 2005, S. 245–284.

Reckwitz A., *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*, Berlin 2012.

Rosa H., *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt a. M. 2005.

Schröder B., *Religionspädagogik*, Tübingen 2012.

Schweitzer F., *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006.

Taylor Ch., *Ein Säkulares Zeitalter*, Frankfurt a. M. 2009.

Wittrahm A., *Alter als Entwicklungsaufgabe*, in: A. Wittrahm, M. Blasberg-Kuhnke, *Altern in Freiheit und Würde. Handbuch christliche Altenarbeit*, München 2007, S. 85–93.

Ziebertz H. G., *Wozu religiöses Lernen? – Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung*, in: G. Hilger u.a., *Religionsdidaktik*, München 2010, S. 142–155.